

Contribuições dos Estudos Dialógicos Para O Ensino e a Aprendizagem de Língua Portuguesa

Contributions of dialogic studies to the teaching and learning of the Portuguese Language

Wilder Kleber Fernandes de Santana*

*Universidade Federal da Paraíba, UFPB, João Pessoa – PB, 58051-900
e-mail: wildersantana92@gmail.com

Resumo: Este estudo objetivou realizar um trabalho investigativo sobre o ensino e a aprendizagem das práticas de língua portuguesa que se concretizam no Ensino Médio, sob horizonte dos estudos dialógicos. Para tanto, recorreremos às contribuições de Bakhtin (2006 [1979]; 2010 [1930-34]), Medviédev (2016 [1928]) e Volóchinov (2017 [1929]) para subsidiarem a pesquisa. A abordagem dialógica tem demonstrado que há diversas possibilidades de se analisar as manifestações de linguagem, e que os diversos enunciados podem ser compreendidos como gêneros do discurso. Nessa direcionalidade, o manuscrito está estruturado em duas seções: *a) Dialogismo, relações axio(dia)lógicas, e o ensino de língua portuguesa* e *b) Movimentos dialógicos de linguagem em uma tirinha de quino*. Os resultados apontaram para o fato de que as práticas de linguagem sob horizonte dos estudos dialógicos potencializam o ensino e a aprendizagem, na medida em que situam os sujeitos estudantes constitutivamente diante de fatores socio-histórico-ideológicos.

Palavras-chave: Estudos dialógicos. Ensino. Aprendizagem.

Abstract: This study aimed to carry out an investigative paper on the teaching and learning of Portuguese language practices that are concretized in High School, under the horizon of dialogical studies. For that, we used the contributions of Bakhtin (2006 [1979]), Medviédev (2016 [1928]) and Volóchinov (2017 [1929]) to subsidize the research. The dialogical approach has shown that there are several possibilities to analyze the manifestations of language, and that the different statements can be understood as genres of discourse. In this direction, the manuscript is structured in two sections: *a) Dialogism and axio(day)logical relations and teaching of portuguese language, and b) Dialogical movements of language in a quino strip*. The results pointed to the fact that language practices under the horizon of dialogic studies enhance teaching and learning, insofar as they situate student subjects constitutively in face of socio-historical-ideological factors.

Keywords: Dialogic studies. Teaching. Learning.

INTRODUÇÃO

Falar sobre processos de ensino e aprendizagem da língua portuguesa não é tarefa fácil, uma vez que este campo de saber tem oferecido diferentes subsídios para o trabalho

com a língua viva (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2006 [1979]; 2013 [1929]) em sala de aula. Cabe mencionar que esse trabalho não é pioneiro ao buscar respaldo nos estudos dialógicos, pois diversas pesquisas e interpretações já vêm sendo tecidas (ZOZZOLI, 2014; HAMMES-RODRIGUES & ACOSTA PEREIRA, 2019; AMORIM, 2019; SANTANA, 2019).

Uma das grandes contribuições dos estudos dialógicos está no fato de que problematizam e questionam o método formal¹, uma vez que este se centraliza nas concepções tradicionais de ensino, especificamente na questão dos usos da linguagem. O próprio termo formal concebe um ensino isolado e preso a uma noção de língua como pura coisa morta (BAKHTIN, 2006a [1979]). A respeito dessa crítica que vem ganhando corpo em estudos científicos brasileiros, Zozzoli (2014) e Silva Júnior (2019) engendram o ensino de língua portuguesa como um movimento que não deve ser polarizado: nem preso a aspectos formais/gramaticais da língua, nem tampouco se centralizar em questões discursivas.

Assim, é preciso, na medida em que se desenvolvem estratégias para a constituição de sujeitos dialógicos (SILVA-JÚNIOR; SANTANA, 2018), repensar sobre os novos modos de agir docente, para que através de novas táticas de ensino e aprendizagem os estudantes se reconheçam como criadores de cultura, colaboradores em um sistema que os edifiquem “numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço” (FREIRE, 2003, p. 44). Nesse sentido, concordamos com Santana e Silveira (2019) sobre a necessidade de se criar efeitos de responsabilização por aquilo que assinamos e/ou enunciamos, de modo que os professores, na posição de pesquisadores ativos, sejam responsáveis pelo objeto de estudo, pelas palavras enunciadas, lançando-as como um devir. Para tanto, recorreremos às contribuições filosóficas e sociológicas de Bakhtin e o Círculo², as quais norteiam nossa base teórica dos estudos dialógicos.

¹ Quando falamos em método formal, não nos referimos a um movimento vernáculo, mas a um empreendimento feito por estudiosos formalistas sobretudo na Rússia. Em grande parte da Europa e especificamente na Rússia, na primeira metade do século XX, esteve hegemônico um ensino de literatura e de línguas puramente formal, “tanto nas escolas em ensinos fundamental e médio quanto em centros universitários” (SANTANA, 2018, p.166). Grillo nos ajuda a compreender que alguns grupos, em terreno russo, a exemplo da *Sociedade para o Estudo da Língua Poética* (OPOYAZ) propunham um estudo mediante o qual houvesse a distinção entre linguagem prática e linguagem poética. Integravam esse grupo, com surgimento entre 1916 e 1917, “Viktor Chklóvski (1893-1984), Iury Tiniánov (1894-1943), Boris Eikhenbaum (1886-1959), Viktor Vinográfov (1895-1969), Viktor Jirmúnski (1891-1971) e o próprio Lev Iakubínski (1892-1946)” (GRILLO, *Ensaio introdutório*, 2017, p. 42).

² Conforme outrora já pontuado por Santana (2018, 2019), a *Bakhtin e o Círculo* ou *Círculo de Bakhtin* é utilizada para designar um grupo de intelectuais e estudiosos que se reuniu periodicamente, entre 1919 e 1929, em cidades russas, como Nevel, Vitebsk e São Petersburgo, para debater sobre filosofia, literatura e problemáticas gerais. Era constituído por sujeitos de áreas diversificadas e profissões distintas, dentre os

Nesse íterim de discussões, estruturamos o presente manuscrito em duas seções: a primeira, intitulada *Dialogismo, relações axio(dia)lógicas e o ensino de língua portuguesa*, apresenta vozes de Bakhtin e o círculo para potencializar e embasar nossos dizeres acerca da importância dos estudos dialógicos da linguagem, assim como breve empreendimento teórico sobre práticas concretas de ensino e aprendizagem de LP. A segunda seção, intitulada *Movimentos dialógicos de linguagem em uma tirinha de quino* integraliza as análises, em que selecionamos como *corpus* uma tira em quadrinhos, *O fluxograma*, para averiguação de como uma metodologia pautada na perspectiva dialógica pode efetivar práticas de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

DIALOGISMO, RELAÇÕES AXIO(DIA)LÓGICAS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Em virtude da complexidade da temática do dialogismo, para concretização desta seção, além das obras de Mikhail Bakhtin (2010 [1930-1934]; 2006 [1979]), Valentin Volóchinov (2017 [1929]) e Pável Medviédev (2016 [1928]), recorreremos às seguintes produções: *A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem* (BRAIT, 2017), *Relações axio(dia)lógicas: nas fronteiras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev* (SANTANA, 2018) e *Por uma análise dialógica do discurso: (des)continuidades linguístico-filosóficas sobre o outro da enunciação* (SANTANA, LEAL & ALMEIDA, 2019). Desse modo, passemos às incursões sobre dialogismo e relações axio(dia)lógicas.

É inegável a pertinência dos estudos discursivos por meio do pensamento de Bakhtin, os quais atestam a natureza dialógica da linguagem como definição teórica. Assim, na esteira dos integrantes do Círculo, o dialogismo é engendrado como o princípio constitutivo da linguagem, em suas dimensões real e concreta, não como uma “pura coisa morta, dotada apenas de aparência” (2006a [1979], p.393), conforme explicita o filósofo russo em *Metodologia das ciências humanas*. Por meio de perspectiva dialógica, Bakhtin, no manuscrito *A ciência da literatura hoje* (2017 [1970], p.14), assevera que “As obras dissolvem as fronteiras de sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo, e, além disso, levam frequentemente uma vida mais intensa e plena do que em sua atualidade”.

quais se destacam Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medviédev. Outros integrantes eram Matvei I. Kagan, Ivan I. Kanaev, Maria V. Yudina e Lev. V. Pumpianski.

Segundo Bakhtin ([1979] 2006), não há nem a primeira nem a última palavra, o princípio e o fim, e “não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites)” (BAKHTIN, 2006a ([1979], p. 410). Em uma perspectiva de ruptura com o sistema formal russo, Volóchinov (2017a [1929], p.148-149) afirma que “a criação linguística não pode ser compreendida sem considerar os sentidos e os valores ideológicos que a constituem” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 225). Desse modo, “A estrutura do enunciado é uma estrutura puramente social. O enunciado como tal existe entre os falantes. O ato discursivo individual (no sentido estrito do termo “individual”) é um *contradictio in adjecto*” (VOLOCHÍNOV, 2017 [1929], p. 225, grifos do autor).

Ao tecer considerações discursivas sobre a língua em sua natureza real/viva, Volóchinov 2017 [1929] nega que esta consista em um sistema abstrato de formas linguísticas (fonéticas, gramaticais e lexicais), antes sua compreensão se dá a partir desses elementos linguísticos em numa enunciação específica (SANTANA, 2019). Desse modo, a abordagem dialógica pressupõe, por parte dos sujeitos, que haja compreensão daquilo que está sendo dialogado/lido/ouvido/replicado. É nesse sentido que o filósofo reflete, em *Metodologia das ciências humanas*:

A compreensão. Desmembramento da compreensão em atos particulares. Na compreensão efetiva, real e concreta, eles se fundem indissolavelmente em um processo único de compreensão, porém, cada ato particular tem autonomia semântica (de conteúdo) ideal e pode ser destacado do ato empírico concreto. 1) a percepção psicofisiológica do signo físico (palavra, cor, forma espacial). 2. Seu reconhecimento (como conhecido ou desconhecido). A compreensão de seu significado reprodutível (geral) na língua. 3. A compreensão de seu significado em dado contexto (mais próximo e mais distante). 4. A compreensão ativo-dialógica (discussão-concordância). A inserção no contexto dialógico. O elemento valorativo na compreensão e seu grau de profundidade e universalidade (BAKHTIN, 2006a [1979], p.398).

As palavras supracitadas nos convocam a repensar métodos tradicionais de ensino de língua portuguesa. É preciso cada vez mais que cientistas da linguagem e profissionais ligados às áreas de ensino e aprendizagem de línguas estejam buscando metodologias que tenham sentido para seus interlocutores. Afinal, “Não há palavras nem sentidos absolutamente mortos: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo” (BAKHTIN, 2006a [1979], p. 410). É a essa possibilidade de renovação que os estudos bakhtinianos compreendem como dialogismo, ou ainda concepção dialógica³ da

³ Que respaldo temos, enquanto sujeitos pensantes e cientistas da linguagem, de denominar essa abordagem de dialógica? Isso se dá porque tal concepção circunscreve que a linguagem (os discursos) e os sujeitos que a mobilizam têm seus sentidos produzidos por um processo de interconstituição e intersubjetividade
Volume 21
Número 50

linguagem. A inserção no contexto dialógico, conforme explicita Bakhtin, consiste em não permanecer no bojo dos paradigmas formalistas, mas sobretudo adentrar em novas camadas interpretativas no âmbito do discurso (SANTANA, 2019).

É pertinente a observação de Brait (2017) sobre o fato de que a noção de dialogismo está diretamente ligada à percepção da interação verbal, discutida amplamente por Volóchinov ([1929] 2017a), o qual, na ótica de Santana (2018), fundamenta-se na crítica sociológica e esboça réplicas-respostas às duas correntes do pensamento filosófico-linguístico hegemônico na época, que foram o *objetivismo abstrato e o subjetivismo individualista*⁴. Nesse sentido, o teórico propõe que a linguagem não é o ato de enunciação proveniente de um único sujeito, mas “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados [...]” (VOLÓCHINOV, 2017b [1929], p. 206). Assim,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (VOLÓCHINOV, 2017a [1929], p. 229).

Santana, Leal e Almeida (2019) compreendem que essa conceitualização de linguagem e língua reinsere em plano de discussões toda uma forma de se conceber o objeto de estudos da linguagem, já que a abordagem dialógica traz aos pesquisadores condições necessárias para uma metodologia coerente e completa das especificidades de seus objetos de estudo.

O dialogismo, como dispositivo teórico-prático que pressupõe sujeitos situados social e historicamente, com seus pontos de vista, tons axiológicos, instaura a reflexão em linguística mais complexa, uma vez que abarca não apenas elementos inerentes ao sistema da língua, mas sobretudo dá visibilidade aos sujeitos da enunciação e à exterioridade da língua, que é constitutiva. Nesse contexto, os sentidos múltiplos se

(Bakhtin, 2010 [1930-1934]), permitindo que sejam vivenciadas situações concretas no ativismo da linguagem.

⁴ O objetivismo abstrato, tendo como representante máximo Saussure, propõe que a língua constitui um conjunto abstrato de signos usados para comunicação; Por sua vez, o subjetivismo individualista, respaldado em postulados de Humboldt, engendra a língua como um elemento que se realiza em forma de enunciação monológica, um ato individual de fala proveniente da consciência individual, dos desejos e intenções do enunciador (SANTANA, 2019). Particularmente a essa segunda perspectiva é que Volóchinov se opõe, ao potencializar a tese de que a expressão de um conteúdo por um sujeito não se dá apenas no interior de seu pensamento, ao contrário, funda-se na necessidade de um interlocutor, que determina as formas da enunciação dessa expressão (SANTANA, LEAL, ALMEIDA, 2019).

concretizam no entrecruzamento extraverbal (VOLÓCHINOV, 2017b [1929]), o qual se singulariza pelo fenômeno ideológico (MEDVIÉDEV, 2016 [1928])⁵. E esse foi o princípio da interação discursiva que conduziu Bakhtin a pensar (ativamente) o conceito de dialogismo em contraposição à concepção monológica da enunciação (BRAIT, 2017; SANTANA, 2018). Afirma o filósofo soviético que a natureza dialógica da linguagem é a

Natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2006 [1979], p. 348).

Bakhtin postula que o dialogismo perpassa a vida humana em sua concretude, e que não há um acabamento total para determinar o ser humano. É preciso sempre participar do diálogo, todos os nossos elementos corporais e discursivos são constitutivos da vida concreta única. Nesse simpósio apontado pelo filósofo, portanto, é preciso reconhecer a possibilidade de que nossas produções de linguagem sem sempre irão se concretizar “num espaço socioverbal pacífico; pelo contrário, muitas vezes, surgem da tensão entre cosmovisões de mundo díspares, contraditórias e muito divergentes” (SANTANA; FRANCELINO, 2018, p. 238).

Dito isso, passemos à concepção de relações axio(dia)lógicas. Trata-se de uma categoria dos estudos da linguagem cunhada por Santana (2018), em artigo intitulado *Relações axio(dia)lógicas: nas fronteiras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev*, o qual propõe correlacionar os termos bakhtinianos dialogismo e axiologia, ou ainda relações dialógicas e axiológicas. O pesquisador brasileiro explica que, para que se compreenda a categoria “relações axio(dia)lógicas, e como essa proposta analítica discursiviza e

⁵ Sobre isso, faz-se imprescindível analisar os apontamentos realizados por Medviédev, para quem “Todos os atos individuais participantes da criação ideológica são apenas os momentos inseparáveis dessa comunicação e são seus componentes dependentes e, por isso, não podem ser estudados fora do processo social que os compreende como um todo. O sentido ideológico, abstraído do material concreto, é oposto, pela ciência burguesa, à consciência individual do criador ou do intérprete... Cada produto ideológico e todo seu “significado ideal” não estão na alma, nem no mundo interior e nem no mundo isolado das ideias e dos sentidos puros, mas no material ideológico disponível e objetivo, na palavra, no som, no gesto, na combinação das massas, das linhas, das cores, dos corpos vivos, e assim por diante” (MEDVIÉDEV, 2016a [1928], p. 49-50). De acordo com o estudioso russo, é impossível existir ideologia caso haja cisão entre o processo cultural, o meio sócio-ideológico em que os enunciados são construídos, e o objeto (científico).

reenuncia as noções bakhtinianas de Dialogismo e Axiologia, faz-se necessário entender, primeiramente, essas duas últimas” (SANTANA, 2018, p.77). Adentra, então a discussões sobre dialogismo, para penetrar no fenômeno axiológico. Atesta que “dentro do escopo inicial estético literário, a axiologia faz menção às atribuições de valor(es) presentes na obra a partir das dialogizações provocadas entre autor e personagem” (SANTANA, 2018, p.80). De igual modo, na ótica de Santana, “Esse plano, chamado de axiologicamente valorativo, se faz de modo responsabilmente racional, ou seja, é o ponto nevrálgico em que a obra mantém contato pleno com outras vozes que a atravessam, e aí reside seu valor interdiscursivo” (SANTANA, 2018, p.80).

As relações axio(dia)lógicas, ou seja, relações de sentido que se estabelecem entre enunciados socio-histórico-ideológicos pressupõem que, no mundo, não apenas o sujeito é caracterizado enquanto plural, mas também a linguagem promove potencialização para o diálogo, “uma vez que destaca a intersubjetividade da consciência, que não existe sendo unívoca, antes apenas interativa, em diálogo com outras consciências - ética do acontecimento único e singular do existir” (SANTANA, 2018, p.80). Afinal, conforme explicita Bakhtin, “Ninguém pode ocupar uma posição neutra em relação a mim e ao outro; o ponto de vista abstrato-cognitivo carece de um enfoque axiológico, a diretriz axiológica necessita que ocupemos uma posição singular no acontecimento único na existência, de que nos encarnemos” (BAKHTIN, 2006b [1979], p. 117).

É nessa direcionalidade argumentativa que, de forma aplicada ao ensino de língua portuguesa, compreendemos que “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve sempre em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo” (BAKHTIN, 2013a, p. 23). Assim, a estilística bakhtiniana contribui para o ensino de línguas ao “Ajudar os alunos a entender o que muda quando escolho esta ou aquela palavra, esta construção sintática em lugar de outra” (BAKHTIN, 2013a, p. 14). É em práticas situadas no ensino de linguagem e de língua portuguesa que se dão feixes de sentido, no reconhecimento de que “a compreensão de fenômenos linguísticos/discursivos tem como um dos pontos de partida a literatura e como uma das consequências dessa articulação a construção de uma teoria do *diálogo* que avança para o *dialogismo*⁶”(BRAIT, 2017, p.13, grifos da autora).

⁶ Para Brait (2017), a questão do diálogo e do dialogismo adquire importância, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, em passagens específicas em que há uma interligação entre língua e literatura. Bakhtin, então, contextualiza: “De fato, o caráter essencialmente dialógico em Dostoiévski não se esgota, em Volume 21 Número 50

No endossar desse pensamento, Almeida (2013), ao inferir sobre a importância da leitura no contexto educacional sob o prisma dialógico, propõe que sejam discutidas possibilidades e abordagens de ensino e aprendizagem voltadas para a leitura de gêneros discursivos que corroboram leituras reflexivas e, conseqüentemente, a formação de um leitor crítico. Na visão da pesquisadora (ALMEIDA, 2013), o ato de ler dentro e fora da escola constitui um dispositivo potente para sugerir atitudes e a concretização de transformação das ultrapassadas metodologias em instrumentos de dinamização para o ensino e a aprendizagem em todos os níveis.

MOVIMENTOS DIALÓGICOS DE LINGUAGEM EM UMA TIRINHA DE QUINO

Para concretização desta seção, antes de adentrarmos especificamente na explicitação do gênero tira em quadrinhos (ou tirinha) e nas propostas metodológicas para se trabalhar em sala de aula, faz-se necessário esclarecer que, sob a égide dos estudos dialógicos, não permanecemos na realidade imediata do enunciado (MEDVIÉDEV, 2016b [1928]), ou seja, não o analisamos apenas em sua atualidade, mas também sua historicidade. Assevera Bakhtin, em *A ciência da literatura hoje* que “quando tentamos interpretar e explicar uma obra a partir das condições de sua época, das condições mais próximas, nunca penetramos nas profundezas de seus sentidos” (BAKHTIN, 2017 [1970], p.14). Desse modo, passemos às propostas metodológicas para aplicação da tira em quadrinhos *O fluxograma*.

hipótese alguma, nos diálogos externos composicionalmente expressos, levados a cabo pelas suas personagens. *O romance polifônico é inteiramente dialógico*. Há relações dialógicas entre todos os elementos da estrutura romanescas, ou seja, eles estão em oposição como contraponto. As relações dialógicas – fenômeno bem mais amplo do que as relações entre as réplicas do diálogo expresso composicionalmente – são um fenômeno quase universal, que penetra toda a linguagem humana e todas as relações e manifestações da vida humana, em suma, tudo o que tem sentido e importância. Dostoiévski teve a capacidade de auscultar relações dialógicas em toda a parte, em todas as manifestações da vida humana consciente e racional; para ele, onde começa a consciência começa o diálogo” (BAKHTIN, 2013b, p.47, com destaques em itálico do autor).

Figura 1: O fluxograma



Fonte: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>. Acesso em abril de 2020.

Ao apresentar um enunciado como este, em sala de aula, sob escopo dos estudos dialógicos, o/a docente deve, após sondagem inicial, trazer explicações históricas e estilísticas sobre o gênero tira em quadrinhos, ainda que tal gênero discursivo já tenha sido trabalhado.

Em que consiste, por exemplo, o gênero tira em quadrinhos? Quais são as principais características desse gênero? A tirinha consiste em um instrumento comunicativo de massa, ou seja, que circula bastante eletronicamente. De acordo com Rama et al., “as publicações do gênero circulam com uma enorme variedade de títulos e tiragens de milhares ou, às vezes, até mesmo milhões de exemplares, avidamente adquiridos e consumidos por um público fiel, sempre ansioso por novidades” (2004, p. 07). É preciso explicar aos alunos que as tirinhas carregam consigo o teor da ironia, e por esse motivo os sentidos múltiplos nunca são gerados em um quadro avaliado isoladamente, mas no conjunto do plano enunciativo. Pela ótica bakhtiniana, “cada palavra exala um contexto e os contextos em que leva sua vida socialmente tensa; todas as palavras e formas são povoadas de intenções” (BAKHTIN, 2015, p. 69). É preciso, antes de adentrar no conteúdo específico, que sejam explicitadas questões norteadoras sobre a estrutura da tirinha⁷: é geralmente constituída de balões, nos quais a fala está inserida, e ali se expressa o pensamento dos personagens.

⁷ Para Oliveira (2008), os quadrinhos são uma narrativa gráfico-visual, que possui sucessivos cortes para delimitação das imagens, ou seja, “as histórias em quadrinhos constituem um sistema narrativo composto por dois códigos: o visual e o verbal”. (OLIVEIRA, 2008. p.75). Em outras palavras, o gênero tirinha consiste em uma sequência de imagens em que os personagens têm suas falas escritas em balões. Ramos (2011, p.01), na introdução de seu trabalho sobre *Tira, gênero e hipergênero*, assevera que: O “Dicionário de gêneros textuais”, de Sérgio Roberto Costa, define história em quadrinhos (ou HQs) como um gênero com três características essenciais: 1) integração entre palavras e imagens; 2) presença do tipo narrativo na maioria dos textos; 3) papel como suporte mais recorrente.

Para instigar os alunos a refletirem criticamente, podem ser efetuados os seguintes movimentos dialógicos: vocês sabem quem é o autor das tirinhas que protagonizam a famosa Mafalda? Já ouviram falar do Quino? Sabem como surgiram as tirinhas de Quino? Então, mediante as respostas dos alunos, o/a docente realiza incursões históricas: Joaquim Salvador Lavado, conhecido como *Quino*, se utiliza das tirinhas para tecer críticas ao governo argentino em sua época.

Então, em 29 de setembro de 1964, é publicado no jornal semanal *Primera Plana* que solicita uma colaboração fixa, cotidiana, satírica e inovadora que refletisse as inquietações da época; além disso, discute questões polêmicas nacionais e internacionais. Justamente, por essa preocupação inicial, a história da personagem Mafalda está recheada de fatos e momentos muito importantes da sociedade argentina e do contexto mundial das décadas de 60 e 70 (ÁVILA, 2009, p. 25-26).

Então, será que as tirinhas de Quino ainda servem para os dias atuais em outro país que não seja a Argentina? Sim. Essa aplicação é válida para a contemporaneidade brasileira, pois, apesar de Quino ter feito uma análise do contexto histórico-político social do momento em que escreveu, muitas críticas são atuais e pertinentes ao momento atual da realidade não só da América Latina, como também de outras regiões em conflito. E então, quer dizer que Mafalda é essa personagem que traz consigo as críticas? Sim. Mafalda personifica “a insatisfação frente a uma realidade social e econômica que não busca apenas respostas, mas desperta perguntas e inquietações” (MOURA, 2012, p.31). O autor nos explica que “[...] Mafalda reflete as tendências de uma juventude inquieta. [...] Ela é a porta-voz de todas aquelas questões que os leitores de suas tiras gostariam de ter a coragem de colocar para o mundo, mas que nem sempre conseguem fazê-lo” (MOURA, 2012, p.31).

Após esses passos iniciais, é a hora de adentrar no conteúdo, pois certamente já houve participação e compreensão ativa⁸ dos alunos em interação discursiva (VOLÓCHINOV, 2017b [1929]) por meio de escuta dialógica (BAKHTIN, 2006 [1979]).

⁸ Um processo de conscientização responsiva ativa, pressupõe práticas coerentes com a necessidade imediata do público alvo da enunciação. É preciso, ao analisar cada enunciado, penetrar nas mais profundas camadas ideológicas (MEDVIÉDEV, 2016 [1929]), com o grande peso cultural de um determinado processo histórico, o que Bakhtin (2010a [1930-34]) entende por acontecimento concreto. Nesse sentido, o sujeito ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de determinados discursos, irá adotar “uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso” (BAKHTIN, 2006c [1979], p. 271). Então, defende o filósofo soviético que “A obra, assim como a réplica do diálogo, visa a resposta do outro (dos outros), uma *compreensão responsiva ativa*, e para tanto adota todas as espécies de formas: busca exercer uma

Após provocar discussões iniciais sobre a temática principal que está sendo abordada na tirinha, pode-se dialogar com os aspectos estruturais do enunciado com aspectos semânticos e discursivos. A tirinha, que é formada por um diálogo entre Mafalda e Susanita, sua melhor amiga, caracteriza-se por tons de rósea claro e branco, remetendo o leitor, inicialmente, ao público infantil feminino. Logo no primeiro quadro da tira, em uma espécie de continuidade de diálogo, Susanita está mencionando para Mafalda seus projetos para o futuro, a exemplo do sonho de casar e ter filhos: “Primeiro vou me casar, sabe? Depois ter filhos” e continua no segundo quadro a enunciar: “Então vou comprar uma casa bem grande e um carro bem bonito, e depois joias, e daí vou ter netinhos”.

Então, após dividir a sala em 4 grupos (a depender da quantidade de alunos), para motivação da interação entre consciências plurais (BAKHTIN, 2006 [1979]), o/a docente pode questionar os alunos: o que cada uma das personagens está defendendo? Os grupos A e B falam sobre as ideias que são representados por Susanita, enquanto os grupos C e D explanam aquilo que é idealizado e defendido por Mafalda. No próprio decorrer dos diálogos pode-se também ir complementando as falas.

As enunciações de Susanita representam uma ideologia mecanicamente patriarcal, carregando consigo o pensamento normativo de que a mulher deve assumir esses papéis de casar e ter filhos para ser bem-vista na sociedade. Desde criança ou adolescente, Susanita já possui ideais tradicionais de casar, ter filhos e ser cuidadora do lar. No terceiro quadro, Susanita conclui sua fala endereçando-se a Mafalda “Minha vida vai ser assim. Não é lindo?” Mafalda, que permanecia em escuta, responde com postura de insatisfação, demonstrando ter resistência ao discurso da amiga Susanita. No terceiro e no quarto quadrinhos, a reposta de Mafalda, que demonstra estar pasmada com as opiniões de sua colega assim se concretiza: “É... o único defeito... é que isso não é vida. É fluxograma!”

Então, como Mafalda representa essa garota que não se contenta com o sistema político autoritário vigente, com as normas existentes sobre a vida dos seres humanos, compreende que as ideias de sua amiga são bastante limitadas, cujo prazer se centraliza na reclusão do ser feminino, o que endossa sua exclusão da política e do direito ao

influência didática sobre o leitor, convencê-lo, suscitar sua apreciação crítica, influir sobre êmulos e continuadores, etc. A obra predetermina as posições responsivas do outro nas complexas condições da comunicação verbal de uma dada esfera cultural. A obra é um elo na cadeia da comunicação verbal; do mesmo modo que a réplica do diálogo, ela se relaciona com as outras obras-enunciados: com aquelas a que ela responde e com aquelas que lhe respondem, e, ao mesmo tempo, nisso semelhante à réplica do diálogo, a obra está separada das outras pela fronteira absoluta da alternância dos sujeitos falantes” (BAKHTIN, 2006c [1979], p. 279).

conhecimento. Por que, estrategicamente, o autor atribui o título da tirinha de *O fluxograma?* Justamente por representar as opiniões de Mafalda, as quais simbolizam a resistência às imposições hegemônicas da ditadura nas décadas de 60 e 70, sendo a porta-voz das pessoas que não concordam com as imposições do sistema político hegemônico. Mafalda se sente insatisfeita e afirma que todo o ideal de Susanita é um fluxograma por compreender regularidades constantes em sua vida. Nesse sentido, o pensamento de Susanita sobre o futuro estaria direcionado para uma vida sem liberdade de escolhas pessoais e profissionais.

Importante mencionar que a réplica de Mafalda representa um novo prisma interpretativo sociocultural a respeito da mulher, não como um indivíduo reprodutor do pensamento governamental oficial, mas sobretudo um ser pensante, livre. Ao mesmo tempo, torna-se imprescindível explicitar, em sala de aula, para os alunos, que o sujeito mulher simbolizado pelas enunciações de Mafalda não nega a possibilidade das funções e daqueles desejos evidentes na normatização de conduta tradicional, mas transcende-o, prestando condição às mulheres para que, além de donas de casa e mães, atuem com excelência em seus ambientes profissionais e representantes política, cultural e ideologicamente.

A partir do momento em que se está explicitando as condições de produção do enunciado, sob perspectiva dos estudos dialógicos, o/a docente convoca práticas de ensino que agenciam sujeitos críticos, a partir de experiências obtidas no diálogo, nesse embate travado com a história e a ideologia. Essa metodologia dialógica requer compromisso em relação aos processos de ensino e aprendizagem, em postura reflexiva sobre a construção do conhecimento. Torna-se oportuno mencionar que carregar, na prática docente, marcas advindas da abordagem dialógica, tem revelado a grande contribuição dessa teoria para efetivação do saber.

Assim, onde está a importância dos estudos dialógicos como horizonte de incursões na prática docente? Está na potencialização de seus métodos de ensino, os quais aguçam o senso crítico de aprendizagem dos alunos. Em perspectiva dialógica, a arena discursiva instaurada pelas falas das personagens refletem e refratam (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; BAKHTIN, 2006 [1979]) os ideais presentes no período ditatorial na Argentina e no Brasil, e demonstram que o ensino de língua portuguesa não deve estar preso a situações linguístico-formais, mas sobretudo adentrar em questões históricas, na construção de identidade dos sujeitos envolvidos foi possível averiguar, por meio da abordagem dialógica, a consciência das personagens, por meio de seus discursos e

posturas. Enquanto Susanita representa pessoas que pensam pautadas no tradicionalismo, Mafalda materializa em seu discurso a égide da resistência e da intelectualidade, de mulheres com mais liberdade de escolha.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa é povoada por palavras concretas, as quais endossam nossa proposta de investigação científica a respeito dos estudos dialógicos e incursões na prática docente. Na medida em que são propostas metodologias docentes para potencializar o ensino e a aprendizagem em sala de aula, são pensadas estratégias para trabalhar de forma interativa com os alunos.

É preciso cada vez mais, nesse processo de teórico-prático em âmbito dialógico, conduzir o aluno a compreender fenômenos histórico-ideológicos dos enunciados, pois tal postura circunscreve materialização do trabalho dialógico com a língua viva (VOLÓCHINOV, 2017c [1929]). Assim, há significação considerável em subsidiar trabalhos na contemporaneidade com as vozes de Bakhtin e o círculo via reelaboração das práticas pedagógicas, o que demonstra autonomia relativa do leitor e produtor de textos (ZOZZOLI, 2006). Na agenda de Bakhtin, os estudos dialógicos compreendem uma prática responsiva ativa ao proporcionar diálogos entre consciências plurais, uma vez que o sujeito não é algo pronto nem acabado, mas um *vir-a-ser* (BAKHTIN, 2010 [1920-24]).

Pudemos perceber que por meio de relações axio(dia)lógicas, o estudo da língua(gem) excede os mecanismos estruturais, encontrando concretude nos discursos produzidos em contextos situados (MEDVIÉDEV, 2016 [1928]; SANTANA, 2018). À medida que os alunos são desafiados e confrontados a enxergar para além da forma, é possível o desvelar os elementos socio-históricos, assim como ter informações sobre o autor do enunciado e suas condições de produção. Além disso, por meio de relações axio(dia)lógicas, foi possível investigar como as personagens construídas por Quino, Susanita e Mafalda, simbolizam a ideologia que ainda paira em torno da mulher, no que diz respeito ao período ditatorial na Argentina.

Os resultados apontaram para o fato de que as práticas de linguagem sob horizonte dos estudos dialógicos potencializam o ensino e a aprendizagem, na medida em que situam os estudantes constitutivamente diante de fatores socio-histórico-ideológicos. Em

termos não findos, sob a égide do pensamento de Bakhtin e o círculo, esperamos que este trabalho instigue pesquisadores a utilizarem os estudos dialógicos como um dispositivo metodológico de ensino e aprendizagem. Nossas assinaturas não são últimas nem homogêneas, mas sobretudo elementos constituintes de uma orquestra de vozes a pairar no grande tempo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima. *O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente*. João Pessoa: Ideia, 2013.
- ÁVILA, Graciane de. *1968: Ideologia e contestação através das tiras da Mafalda*. UFRGS: Porto Alegre, 2009.
- BRAIT, Beth. A emergência, nas fronteiras entre língua e literatura, de uma perspectiva dialógica de linguagem. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (2), 2017. p.5-23.
- BAKHTIN, Mikhail. Metodologia das ciências humanas. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006a [1979]. p. 393-410.
- BAKHTIN, Mikhail. O todo temporal da personagem. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b [1979]. p.91-126.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006b [1979]. p.261-306.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de estilística no ensino da língua*. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013a [1934].
- BAKHTIN, Mikhail. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. (Revista). Rio de Janeiro: Forense, 2013b [1929].
- BAKHTIN, Mikhail. A ciência da literatura hoje. In: BAKHTIN, Mikhail. *Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: editora 34, 2017 [1970]. p. 9-20.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 27ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GRILLO, S. Marxismo e Filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. Ensaio introdutório. (p. 42). In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017.
- HAMMES-RODRIGUES, Rosângela; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. *Estudos dialógicos – da linguagem e pesquisa em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2016.
- MEDVIÉDEV, P. A ciência das ideologias e suas tarefas imediatas. In: MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016a [1928], p.41-56.

- MEDVIÉDEV, P. A linguagem poética como objeto da poética. In: MEDVIÉDEV, Pável. *O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica*. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2016b [1928], p.131-163.
- MOURA, Edivânia Céria de Jesus. *Análise do discurso contestatório nas “tirinhas” da Mafalda*. Monografia. Universidade Estadual de Goiás. Campus Jussara, 2012
- QUINO. *O fluxograma*. In: <http://clubedamafalda.blogspot.com.br>. Acesso em fevereiro de 2019.
- RAMA, Angela; VERGEIRO, Waldomiro. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- OLIVEIRA, Mônica Lopes Smiderle de. *A ironia como produção de humor e crítica social: uma análise pragmática das tiras de Mafalda*. Dissertação de Mestrado. UFES. Vitória, 2008.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Relações axio(dia)lógicas: nas fronteiras de Bakhtin, Volóchinov e Medviédev. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, 2018. p. 75-90.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de; FRANCELINO, Pedro Farias. A representação linguístico-discursiva de Jesus Cristo em seu sermão sobre o cumprimento do amor a partir do evangelho segundo são Mateus. *Revista da Anpoll* v. 1, nº 45. Florianópolis, 2018. p. 233-247.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. LEAL, José Luciano Marculino; ALMEIDA, Maria de Fátima. Por uma análise dialógica do discurso: (des)continuidades linguístico-filosóficas sobre o outro da enunciação. *Interletras*, v. 8, nº 2, 2019. p. 1-13.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. SILVEIRA, Éderson Luís. Reflexos e refrações educacionais: do dizer ao fazer (Apresentação). In: SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. SILVEIRA, Éderson Luís (Orgs.) *Educação: ressonâncias teóricas e práticas*. Volume 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- SILVA-JÚNIOR, Silvio Nunes da. SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Língua oral e língua escrita: a constituição do sujeito dialógico nos PCN de língua portuguesa. *Interfaces*. V. 10, n. 1, 2019. p. 55-66.
- SILVA JÚNIOR, S. N. *Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, 2019.
- VOLOCHÍNOV, Valentin. Duas tendências do pensamento filosófico-linguístico. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017a [1929]. p. 143-172.
- VOLOCHÍNOV, Valentin. A Interação Discursiva. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017b [1929]. p. 201-226.
- VOLOCHÍNOV, Valentin. Tema e significação na língua. In: VOLOCHÍNOV, V. N. (círculo de Bakhtin). *Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2017c [1929]. p. 227-240.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. *Leia Escola*, Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-50, 2014.

Data de recebimento: 30/04/2020
Data de aprovação: 16/06/2020